DOCUMENT RESUME

ED 148 143 FL 009 105

AUTHOR Roussel, F.
TITLE Le Facteur d'Adaptation dans la Comprehension de l'Anglais Oral (The Adaptation Factor in the Understanding of Spoken English). Melanges Pedagogiques, 1972.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 72
NOTE 23p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Communicative Competence (Languages); Comprehension Development; *English (Second Language); *Error Analysis (Language); *Language Instruction; Language Proficiency; Language Skills; Language Usage; *Language Variation; *Listening Comprehension; Listening Skills; Morphology (Languages); Phonology; *Second Language Learning; Semantics; Speech Communication; Syntax

ABSTRACT

Progress in the teaching of oral comprehension depends partly on the isolation of factors which block comprehension. Research in conjunction with an experimental course in English as a second language led to the definition of errors due to: (1) insufficient knowledge of the language and the cultural context of its use, and (2) a failure to recognize items previously learned. The present study focusses on the latter, and examines items learned in the areas of phonology, morphology, syntax, and semantics. It is found that errors in listening comprehension are caused by students' inability to deal with variation in English, or by external noise. The inability to deal with variation is attributed to the emphasis placed on writing skills, to the detriment of conversational skills. Emphasis on the written language gives an oversimplified impression of the language, and does not give the student the flexibility he needs in oral communication. Training in oral competence should therefore be introduced at a much earlier point in the curriculum. (CLK)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED 041843

MELANGES PEDAGOGIQUES 1972

LE FACTEUR D'ADAPTATION DANS LA COMPREHENSION DE L'ANGLAIS ORAL

F. ROUSSEL

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

C.R.A.P.E.L.

PL009105

Une progression dans l'enseignement de la compréhension orale semble devoir reposer en grande partie sur une analyse approfondie des "blocages", c'est-à-dire, des impossibilités de compréhension, rencontrés par les étudiants. C'est en partant de cette hypothèse que nous avons entrepris des recherches, il y a deux ans, dans le cadre d'un cours expérimental.

Elles ont tout d'abord permis de mettre en évidence deux types d'erreurs, respectivement dus :

a) à une connaissance insuffisante de la langue et de l'aspect culturel ;

b) à un défaut de reconnaissance d'éléments connus.

On pouvait s'attendre à cette première conclusion puisque la perception auditive implique par définition la reconnaissance de ce que l'on connaît (1).

Nous avons choisi de ne pas nous attarder au premier type d'erreurs, dans la mesure où l'étudiant peut facilement y remédier par lui-même en accroissant son bagage linguistique et culturel, et nous avons donc concentré notre attention sur les blocages correspondant à un défaut de reconnaissance sur les plans phonologique, morpho-syntaxique et sémantique.

(1) cf. H. Holec : "Compréhension orale en langue étrangère", Mélanges pédagogiques CRAPEL, 1970, p. 14.

Dans presque tous les cas l'étudiant avoue s'être laissé dérouter par l'aspect inhabituel revêtu par l'élément (souvent simple) qu'il n'a pas discriminé, ou par des bruits extérieurs qui l'ont gêné.

Ce manque de souplesse à l'égard de la moindre variante est dû, en grande partie, à l'apparition tardive de l'oral spontané dans l'enseignement des langues en France. En effet, comme nous allons le voir, un travail prolongé sur l'écrit ou l'écrit oralisé tend à gauchir l'impression que l'étudiant se fait d'une langue en la simplifiant exagérément. Il n'est pas alors sensibilisé à l'effort d'adaptation qui est requis de lui aux différents niveaux.

I - ADAPTATION REQUISE A DIFFERENTS NIVEAUX.

A - Au niveau phonique :

1) Les phonèmes. L'enseignement secondaire, et dans une large mesure l'enseignement supérieur, reconnaissent encore actuellement qu'une seule prononciation phonétique de l'Anglais, celle qu'il est convenu d'appeler "R.P.", c'est-à-dire "Received Pronunciation", la "Prononciation Admise". Ceci apparaît notamment dans la relative intolérance à l'égard des variétés régionales dont faisaient encore preuve, il n'y a pas si longtemps, les membres du jury aux concours de recrutement.

Une telle attitude présente, certes, l'avantage de faire acquérir à l'étudiant la prononciation la plus aisément comprise dans le monde anglophone (2), celle qui jouit aussi de la plus haute considération. Toutefois, elle contribue à donner l'impression qu'à chaque phonème anglais correspond une réalisation unique, codifiée, dont la connaissance permet de résoudre tout problème de discrimination.

Or deux constatations viennent démentir une telle hypothèse.

Tout d'abord, comme le souligne Daniel Jones dans l'introduction de son dictionnaire phonétique, la "Prononciation Admise" est utilisée par une minorité. (3) Dans son acception la plus restreinte, elle est non seulement limitée à une classe sociale, celle qui bénéficie de

(2) cf. Daniel Jones, English Pronouncing Dictionary, 12th edition, Everyman's, London, 1963, p. XVI.

(3) "The fact that RP and approximations to it are easily understood almost everywhere in the English-speaking world does not mean that RP is used by a majority of English-speaking people. On the contrary, it is used by a rather small minority. There exist countless other ways of pronouncing English, some of them being used by large communities" (ibid).

l'enseignement des "public schools" (4), mais aussi à une région, le Sud de l'Angleterre (5).

Une rapide comparaison avec la multitude d'anglophones répartis dans le continent Nord-américain et dans les ex-colonies du Commonwealth, montre combien peut être réduite l'extension géographique de cette prononciation.

D'autre part, même si l'on se limite à la Prononciation Admise, on constate que chaque phonème se réalise différemment d'un être humain à l'autre. Cette multitude de variantes individuelles, ou allophones, est due à la conformation anatomo-physiologique et psychique propre à chacun. Que l'on pense, par exemple, aux différences introduites par la fréquence fondamentale de la voix (qui varie environ de 80 p/s à 1000 p/s entre le timbre le plus grave et le plus aigu (6), par la fréquence des organes vocaux, ou encore par le mode d'articulation des sons. A ce dernier niveau, les différences individuelles sont particulièrement frappantes. Chacun articule d'une manière plus ou moins distincte, plus ou moins rapide, déforme certains sons, introduit une qualité de voix particulière en permanence ou à certains moments (7), et fait varier d'une manière plus ou moins perceptible le degré d'ouverture des voyelles et des diphtongues, et le point d'articulation des consonnes. On peut sans doute mieux se représenter cette infinité d'allophones si l'on songe aux multiples variantes graphologiques : personne n'a exactement la même façon de former ses lettres, de même il est probablement loisible d'affirmer qu'il n'existe pas deux réalisations identiques d'un même phonème

(4) Cf. David Abercrombie, "RP and local accent", Studies in Phonetics and Linguistics, Oxford University Press, 1965, p. 12.
(5) cf. Daniel Jones, op. cit. p. XV.
(6) cf. George A. Miller, Langage et Communication, Trad. de l'Anglais par Colette Thomas, Paris, P.U.F., 1956, p. 104
(7) cf. David Crystal, Prosodic systems and intonation in English, Cambridge University Press, 1969, ch III : "Voice-quality and sound attributes in prosodic study".

chez deux locuteurs différents (8).

C'est pourquoi, lorsqu'un étudiant écoute la radio anglaise ou qu'il séjourne à l'étranger, il y a peu de chances pour qu'au niveau phonétique ce qu'il entend corresponde à ce qu'il attend. Il se trouve alors dans une position un peu analogue à celle d'un certain type d'aphasique qui ne comprend sa langue maternelle que lorsqu'elle est parlée par son entourage direct (9). La différence fondamentale est évidemment que l'étudiant a la faculté de s'adapter à des formes non familières, mais on ne l'y a pas entraîné ; on a peut être supposé qu'il s'établirait un transfert entre la forme apprise et la forme modifiée ; mais dans la mesure où l'étudiant n'a pas été en contact avec d'autres variétés d'Anglais oral que la Prononciation Admise, il risque fort d'estimer qu'il n'est pas en mesure de comprendre. Il s'ensuit alors un blocage psychologique qui retarde, parfois même empêche, le processus d'adaptation. Celui-ci consisterait dans le cas présent à établir dès que possible un système d'équivalence entre connu et perçu,qui permette une transposition rapide.

2) Le rythme. Un entraînement à la compréhension orale qui laisse une place prépondérante à l'écrit oralisé donne le sentiment que la langue orale s'exprime selon un rythme régulier, scandé par des pauses correspondant toujours à une charnière grammaticale (nous conviendrons de les appeler "pauses grammaticales"), et que les regroupements s'effectuent donc d'une manière logique.

En réalité, le rythme d'encodage, c'est-à-dire de formulation du message, est très changeant en langue spontanée. Il varie en fonction des caractéristiques intellectuelles et émotives, en un mot, de la person-

(8) Cf. George A. Miller, "Some Preliminaries to Psycholinguistics", American Psychologist, vol 20, 1965 ; reproduit dans Language, Penguin Modern Psychology, ed. by R.C. Oldfield, and J.C. Marshall, 1968, p. 203

(9) Cf. K. Goldstein, Language and Language Disturbances, N. York, Grune and Stratton 1948 ; cité par Roger W. Brown, "Language and Categories", A Study of Thinking, by Jerome S. Bruner, Jacqueline J. Goodnow et G.A. Austin, N.Y., John Wiley & Sons, 1956 p. 248.

nalité tout entière du locuteur. Il peut, certes, se modeler sur le rythme de l'écrit oralisé dans les cas assez rares où le locuteur parle "comme un livre". Mais généralement il suit les fluctuations, les hésitations, les revirements de la pensée qui se forme à mesure qu'elle s'exprime.

a) Ceci explique qu'en langue spontanée les pauses interviennent au moins dans 45 % des cas à des endroits non grammaticaux (10). En voici un exemple :

> "I must insist that this is my own... personal view... um... I've mentioned that I work for... a government agency... and this must not be regarded as... anybody else's views but my own I'm expressing them... er, to you..."

Or si les pauses grammaticales facilitent l'assimilation et la rétention du message qui les précède, les pauses d'hésitations, surtout si elles sont répétées, risquent de disperser l'attention de l'auditeur et peuvent donc constituer un élément perturbateur. Inversement, lorsqu'un texte oral est pratiquement dépourvu de pauses, comme cela se produit dans certains cas (11), la mémorisation se trouve sérieusement compromise.

b) Une deuxième conséquence est que les éléments du message sont parfois regroupés de manière fortuite, et non par affinités logiques, syntaxiques ou sémantiques.

c) Enfin la vitesse d'encodage subit d'importantes variations cycliques : elle ralentit aux moments où le locuteur cherche et organise les éléments constitutifs du message qui exprimera sa pensée et elle s'accélère lors de la production du texte constitué (12).

---

(10) Frieda Goldman Eisler dénombre 45 % de pauses non grammaticales, (cf. Psycholinguistics - Experiments in Spontaneous Speech, Academic Press, London & N. York 1968, p. 14). Encore a-t-elle limité son corpus à des phrases majeures bien construites. La proportion aurait vraisemblablement été plus grande si elle avait inclu mineures et fragments.

(11) ibid. p. 26

(12) ibid. p. 26

La compréhension orale en langue étrangère implique donc de la part de l'auditeur un effort constant pour s'assimiler au locuteur et pour calquer son rythme de décodage sur le rythme d'encodage de ce dernier. A cela s'ajoute une difficulté supplémentaire lorsque la langue maternelle de l'auditeur est le Français et la langue étrangère, l'Anglais : en effet, alors qu'en Français l'unité rythmique est constituée par la syllabe, en Anglais elle est représentée par le pied prosodique (13). L'auditeur français doit donc faire momentanément abstraction d'un rythme marqué par une succession de syllabes isochrones pour s'adapter à une cadence où la quantité syllabique est par définition variable (14). Ce phénomène lui donne d'ailleurs souvent l'impression que son interlocuteur anglais parle très vite et qu'il "avale" ses mots.

B - Sur le plan morpho-syntaxique :

La morpho-syntaxe telle qu'elle est enseignée actuellement se réduit pratiquement à la grammaire de l'Anglais standard (15) écrit : on s'efforce de ne faire entendre et produire à l'étudiant que des phrases complètes (dites "majeures"), bien formées, souvent composées, et dépourvues d'erreurs.

La langue spontanée, quant à elle, apparaît souvent agrammaticale lorsqu'on l'analyse en détail.

1) Il s'y glisse un bon nombre d'erreurs morpho-syntaxiques proprement dites, dues à un décalage entre la rapidité d'encodage et la maîtrise de la langue, à une inattention ou à une défaillance momentanée de la mémoire qui contraint à l'abandon de la structure grammaticale entamée.

---

(13) cf. David Abercrombie, "A Phonetician's View of Verse Structure", Studies in Phonetics and Linguistics, pp. 17-18 .

(14) David Abercrombie, "Syllabe Quantity and Enclitics in English, ibid.,p. 38.

(15) L'anglais standard ("Standard English") est, rappelons-le,une langue et non pas un accent ; cf. David Abercrombie, "RP and local accent", ibid.,p. 10.

Parmi les plus fréquentes, on note

a) Les erreurs d'accord numérique du type :
"well we ruled out the Welsh, the Irish and the Scots, but not everybody here are English".

b) Les erreurs de concordance des temps :
"And as it is, we've got a large G.B. sign and so everybody keeps miles away and until we got to know the roads we've found this is a great help."

c) La juxtaposition de structures incompatibles :
"At my rotary club the other, at my, at our rotary club there was the most interesting dialogue... took place... between...

La fréquence de ces erreurs, qui ont été relevées chez des locuteurs d'un bon niveau culturel, est bien sûr liée au registre. Non seulement elles peuvent considérablement gêner un auditeur étranger (dans la mesure où elles ne correspondent pas toujours à celles qu'il pourrait commettre), mais de plus les corrections éventuellement apportées par le locuteur au moment où il prend conscience de son erreur, peuvent achever de le dérouter.

2) D'autre part, il y a un grand nombre de variations par rapport à la syntaxe de l'écrit qui ne sont pas à proprement parles des incorrections, mais qui ne sont possibles ou fréquentes qu'en langue orale. Nous avons entrepris des recherches au CRAPEL pour dégager ces particularités inhérentes à l'oral spontané. En voici quelques exemples :

a) on note très souvent une sorte de bégaiement, particulièrement à l'attaque d'une proposition.
"I, I, I,.. I think there is, I think there is this difference between the... the ages..."

b) Les changements de structures sont fréquents :
"I wonder wha-, what we should,/whether in fact,/ you see so many people stayed away from the polls this time, I wonder what would have happened if, like Australia, for example, we had made a £ 2 fine payable on anyone who did not vote."

c) Il en est de même des substitutions grammaticales :
"In fact I wonder whether people were all so/that keenly interested in the issues that the election was supposed to be about".

d) Le style direct est souvent introduit sans indice référentiel :
"There's some of the lads who come here, y-you know, may be tonight after the dance. You sort of take one look at them and "Good heavens what's coming ?"

A l'écrit, l'expression "Good heavens what's coming" serait nécessairement précédée d'un verbe d'opinion. En voici un autre exemple :

"I think in moderation most ideas work reasonably well, but I I think with free expression it's gone too far, it's become a case of, "well, if you feel like working today we'll do some, if you don't..."

e) L'intonation prend fréquemment en charge des relations grammaticales qui, à l'écrit, seraient assumées par des indices référentiels, l'agencement des mots, etc... Elle joue parfois même un rôle subordonnant. Ainsi dans la phrase (16) :

"Want to do it quick, start with a cold engine", la marque du conditionnel ("If you want to do it quickly) est exprimée par la séquence d'un ton 3 ou 4 sur "quick" et d'un ton 1 sur "engine", selon le système de Halliday.

f) Les syllabes inaccentuées sont fréquemment omises en début de proposition :
"Um, our older one now has grown through the, the sort of if you like, the silly stage. Um, the younger one has just about. Um, you know, tastes in music 've changed completely. Um, the older one, you know, dress is now almost normal."

---

(16) extraite du corpus étudié par Elizabeth Bowman, The Minor and Fragmentary Sentences of a Corpus of Spoken English, Mouton & Co, La Haye, 1966, p. 52 .

(omission de "her" ou "their" devant "tastes", et de "her" devant "dress").

g) On constate l'existence d'un grand nombre de propositions mineures (c'est-à-dire de propositions auxquelles manque soit le sujet, soit le prédicat). Leur fréquence correspond en partie au principe du moindre effort (comme dans le cas du phénomène (f)); mais elle est peut-être aussi due au fait qu'en langue orale spontanée, les relations syntaxiques sont fréquemment indiquées par l'intonation, comme on l'a vu précédemment, et par l'agencement des éléments lexicaux eux-mêmes. Ceci apparaît dans l'exemple suivant :

"Um, the older one, you know, dress is now almost normal. Ah, ha, ha... As far as the younger one's concerned, far from it, but wh-why not ?...

h) De même la présence de nombreux fragments (17) (ou propositions laissées en suspens) s'explique par les interruptions extérieures, fréquentes dans les dialogues, par les difficultés de formulation de la pensée, ou par le fait que l'on compte parfois sur l'impact d'un ou de plusieurs éléments lexicaux pour exprimer une idée plus complexe. En voici un exemple :

- "Does your husband work here then or"...
- "Yes, he's, er, over here for the year and he's doing research".

L'auditeur étranger dont le connu est un connu écrit, doit donc très souvent faire un effort important pour oublier momentanément certains principes morpho-syntaxiques de la langue écrite, et s'adapter à ceux de la langue orale.

(17) Selon Elizabeth Bowman les propositions mineures et les fragments constituent un tiers du corpus étudié (op. cit., p. 37). Encore a-t-elle arbitrairement laissé de côté un grand nombre d'hésitations, d'interruptions par incise et de "faux départs" : "If all these were counted", déclare-t-elle, "it would make the number of fragments quite high and again, in the view of the writer, unfairly overload the count of fragments" (ibid. p. 33).

C - Au niveau du contenu sémantique :

La compréhension du contenu d'un texte écrit, ou d'un texte écrit oralisé, se trouve grandement facilitée en général par les règles qui ont présidé à son élaboration. Les idées s'y enchaînent selon un plan logique, ou du moins qui vise à l'être. Et chaque paragraphe renferme la formulation d'un thème, et, éventuellement, les éléments qui s'y raccrochent ou les exemples qui viennent l'étayer. Tout ceci constitue une série d'indices sur lesquels s'appuie inconsciemment le lecteur.

Et bien souvent les étudiants projettent sur la langue spontanée ces habitudes de décodage propres à l'écrit (d'autant plus fortes, dans le cas d'étudiants français, que les principes de composition rhétorique enseignés sont particulièrement rigides).

Or la langue spontanée échappe généralement à ce cadre. En effet, seule une grande facilité d'encodage alliée à une maîtrise parfaite des idées à énoncer permet un schéma analogue à celui de l'écrit. Le plus fréquemment, on exprime une idée par approximations successives, en opérant souvent des retours en arrière, en "effaçant" parfois, partiellement ou totalement, ce que l'on vient de dire, comme dans l'exemple suivant :

> "I am in favour of it. Ah (-um Hum) Ah... I'm in favour of it... because... I think it... I/well, not because/ I'm in favour of it... in addition to be - being in favour, I think it is inevitable."

Et dans bien des cas le but final n'est pas totalement atteint, le locuteur laissant à ses auditeurs le soin de compléter sa pensée. Quelquefois aussi, une idée est lancée, abandonnée, puis reprise à nouveau.

Le message qui en résulte est parfois difficile à appréhender, comme dans l'exemple suivant :

> "Well, I haven't been to a concert because the, the times I've heard the orchestra, I've been very unimpressed. You see,

when one knows a work, it's very difficult to... if, if, it's, if I don't know the work, it's different (-mm). I don't mind going to listen to something... when I... something I know like a symphony by Brahms or whoever it is (-mm), when I know the work (-mm) and go and hear it played very, very poorly (-mm, oh yes), you know, it makes a difference (-mm, oh yes). But if it's something modern I don't mind."

L'auditeur doit donc veiller à suivre ce développement plus ou moins chaotique, à suppléer aux éléments manquants, et à mémoriser l'essentiel du contenu en faisant abstraction de la gangue de non-signifiant qui l'entoure (c'est-à-dire, les propositions "effacées" par le locuteur et l'ensemble des "time fillers", ou "bouche-trous", dont la seule raison d'être est de procurer un instant de répit pour encoder la suite du message).

D - Sur le plan des conditions de réception du message.

D'une manière générale, l'apprentissage de la compréhension orale s'effectue dans les meilleures conditions d'écoute possibles. La qualité sonore des enregistrements utilisés est optimale et l'étudiant peut concentrer toute son attention sur ce qu'il perçoit.

1) Dans les situations les plus courantes d'utilisation, il n'est pas rare au contraire que le message se superpose à des bruits extérieurs, qu'il s'agisse d'un brouhaha de conversation, d'un fond sonore ou musical, ou encore de parasites ou de fading (comme c'est souvent le cas lorsqu'on écoute la BBC en France). Il faut donc détacher le message du fond sur lequel il est perçu.

2) De plus, on n'a pas toujours le loisir de consacrer toute son attention à l'écoute et à la compréhension. Elle est parfois sollicitée par des actions qui doivent être réalisées simultanément (par exemple, lorsqu'on écoute une conversation ou une émission radiophonique tout en conduisant une voiture).

Comme l'indiquent ces considérations, la compréhension de l'Anglais oral requiert de l'étudiant un effort constant d'adaptation à tous les niveaux, d'autant plus que l'absence de support matériel interdit un retour en arrière. Un entraînement intensif s'impose donc.

II - QUELQUES SUGGESTIONS POUR UN ENTRAINEMENT A L'ADAPTATION.

Contrairement à l'apprentissage lexical ou culturel, un entraînement à l'adaptation peut difficilement se concevoir sans aide extérieure, faute de laquelle il serait beaucoup plus long et tâtonnant.

Il semble donc souhaitable qu'un enseignement de la compréhension orale ne se limite pas à présenter des enregistrements d'oral spontané classés par ordre de difficulté croissante, mais se donne pour objectif de sensibiliser les étudiants aux problèmes énoncés précédemment, et de les aider dans la mesure du possible, à les résoudre.

A quel niveau d'apprentissage cet entraînement devrait-il intervenir ? Faut-il à un stade élémentaire, continuer à présenter une langue idéale, simplifiée, et n'introduire les aspects multiformes de la langue spontanée qu'à un niveau avancé ? Pour notre part, il nous semble préférable de ne pas dès le départ donner une fausse impression des difficultés réelles, mais de les introduire de façon très progressive à chacun des paliers.

Une remarque toutefois : seule une petite partie des suggestions qui vont suivre a pu être testée. Il faut donc les considérer dans l'ensemble comme des solutions hypothètiques, des sujets de réflexion ou d'expérimentation.

A - Niveau phonique :

1) Les allophones.

a) dès les débuts de l'apprentissage, il conviendrait d'habituer l'élève du secondaire (plutôt même du primaire) à entendre des

variétés allophoniques de la Prononciation Admise. Ainsi à travers des réalisations légèrement graves ou aiguës, rauques ou nasillardes, il s'habituerait insensiblement à abstraire l'essentiel et à ne pas se laisser troubler par le moindre écart par rapport à la norme.

b) Et dès que la Prononciation Admise serait assez fermement intégrée sur le plan de l'expression orale, (vraisemblablement dans les classes terminales et dans l'enseignement supérieur), on pourrait introduire graduellement certaines variantes régionales.

La méthode que nous avons adoptée dans le Cours Avancé de Compréhension Orale est la suivante :

- faire dégager à l'étudiant (qui possède déjà quelques connaissances de base sur le système phonétique de la Prononciation Admise, sur la quantité vocalique, le degré d'ouverture, le critère sourd/sonore, etc...), les divergences qui lui paraissent pertinentes, à partir d'un enregistrement représentatif de l'accent envisagé (l'accent américain par exemple) ou de phrases prononcées tour à tour par un Anglais et un Américain.

- lui donner ensuite la clé de l'équivalence entre les deux systèmes (si possible en s'appuyant sur des exemples tirés de l'enregistrement qu'il a entendu, car l'expérience montre qu'il les assimile plus facilement).

- puis par des exercices de discrimination et de compréhension globale effectués sur des enregistrements de difficulté croissante, l'entraîner à une perception de plus en plus précise et automatique.

L'important n'est pas tellement que l'étudiant puisse reconnaître une variété d'accent régional, sinon dans la mesure où cette reconnaissance peut enclencher automatiquement le système d'équivalence. Le but recherché est, en fait, de l'aider à analyser aussi rapidement que possible les divergences essentielles afin de surmonter les difficultés de compréhension qu'elles peuvent entraîner.

Trois problèmes restent à étudier :

- Tout d'abord, on ne peut pas aborder tous les accents. Il en existe une variété presque infinie, et il serait lassant et néfaste d'en étudier un grand nombre : on risquerait de semer la confusion dans l'esprit de l'étudiant. Il convient donc d'en sélectionner quelques uns, en fonction des chances que l'étudiant a de les rencontrer. Dans le Cours Avancé de Compréhension Orale nous avons par exemple retenu les variétés les plus courantes d'accents américain, écossais, irlandais et cockney.

- Il se pose alors un deuxième problème : dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé sur quelques accents aide-t-il à mieux comprendre des accents non étudiés ? Autrement dit, y a-t-il transfert des aptitudes ? Afin de répondre, en partie du moins, à cette question, nous avons fait subir à deux groupes de quinze étudiants de niveau identique un test de discrimination sur des accents inconnus d'eux (accents de Manchester, du Pays de Galles et du Comté de Norfolk).

Le second groupe, contrairement au premier, venait d'étudier pendant douze séances d'autres variétés régionales. Sur 151 éléments à discriminer, 54 (soit environ 1/3) ont été reconnus par le premier groupe, 96 (environ 2/3) par le deuxième. Ces résultats sont encourageants, car si la discrimination n'est pas totale dans le second cas, du moins est elle suffisante pour qu'avec l'aide de la redondance (cf. II D), la compréhension soit assurée.

- Enfin, un dernier problème que ne manqueront pas de soulever certains pédagogues : cet entraînement ne risque-t-il pas d'avoir des répercussions sur la production orale de l'étudiant en altérant son accent ? Les faits ne corroborent pas cette crainte, dans la mesure où l'on n'introduit pas d'exercices d'expression. Au contraire, la connaissance des divergences entre la norme et les accents étudiés devrait lui permettre de maintenir chaque système distinct et de corriger d'éventuelles erreurs d'interférence.

2) Le rythme.

a) Il serait utile d'habituer très tôt l'élève du secondaire à tirer parti des pauses (uniquement grammaticales à ce stade) qui surviennent dans un message oral. Elles permettent en effet la répétition mentale (18) des éléments informatifs jugés essentiels, répétition qui est la condition même de leur passage du "short term storage" ou "dépôt temporaire", dans la mémoire proprement dite.

On pourra ensuite, à un niveau avancé, présenter à l'étudiant des enregistrements contenant un nombre de pauses de plus en plus restreint, en lui apprenant à soulager au maximum sa mémoire, c'est-à-dire à se repérer avec un minimum d'indices. Nous étudierons ceci en détail plus bas (cf. II. C).

Parallèlement, il serait utile de l'habituer à surmonter l'obstacle que représente un nombre élevé de pauses d'hésitation, c'est-à-dire à ne pas perdre un seul instant le fil des idées du locuteur.

b) D'autre part, à un niveau intermédiaire, on pourra l'exercer à opérer des regroupements logiques ou grammaticaux dans des textes où le découpage est arbitraire ; à modifier par exemple l'extrait d'interview mentionné dans la partie I, A, 2, de la manière suivante :

> "I must insist/that this is my own personal view/I've mentioned/that I work/for a government agency/and this must not be regarded/as anybody else's views/but my own/I'm expressing them to you/."

B - Niveau morpho-syntaxique.

1) L'aspect agrammatical de la langue spontanée ne peut évidemment être introduit qu'à un niveau avancé, lorsque la morpho-syntaxe de l'Anglais standard est suffisamment assimilée. On pourrait

(18) cf. le concept de "recirculation" dans la théorie de D.E. Broadbent, Perception and Communication, London and N. York, 1968, cité par Wilga M. Rivers, Teaching Foreign Language Skills, ch. VI pp. 441-442.

alors habituer l'étudiant à corriger mentalement, d'une manière aussi automatique que possible, les erreurs qui le frappent dans un enregistrement. Il convient d'être assez prudent dans ce domaine, car si on l'entraînait à rechercher systématiquement toutes les erreurs, on nuirait plutôt à sa compréhension en mettant l'accent sur des éléments non significatifs.

2) Il semble opportun, en revanche, de poursuivre des recherches sur les traits morpho-syntaxiques propres à la langue orale, et de les enseigner parallèlement à la grammaire de l'écrit en fonction de leur fréquence. On pourrait, en particulier, introduire très tôt l'étude du rôle que joue l'intonation dans la syntaxe orale, car si l'intonation et la syntaxe segmentale sont souvent redondantes, parfois il n'y a pas redondance et l'intonation entre seule en jeu. Par exemple, lorsqu'on enseigne que l'interrogation se forme à l'écrit par inversion du verbe et du sujet, avec un recours éventuel à l'auxiliaire "do", il serait bon de noter qu'à l'oral un même segment peut avoir une valeur affirmative ou interrogative selon que le schéma d'intonation qui l'accompagne est descendant ou montant.

De même les propositions mineures et les fragments peuvent être abordés progressivement en fonction des difficultés d'interprétation qu'ils posent dans un contexte donné. Ils pourraient, par exemple, faire l'objet d'exercices d'explicitation.

C - Contenu sémantique.

1) Sur le plan du contenu sémantique, il serait utile à un niveau intermédiaire ou avancé (lorsque la langue est déjà bien maîtrisée), d'habituer l'étudiant à analyser très rapidement le mode de formulation du locuteur. Dans les cas où ce mode est essentiellement rationnel, il devra porter un maximum d'attention sur les charnières de l'argumentation. Si au contraire les idées sont exprimées de manière confuse, illogique, il lui faudra procéder à une sorte de somme algébrique des éléments informatifs, en retranchant ceux que le locuteur a "effacés". Dans tous les cas, il devra faire un tri pour ne recueillir que l'essentiel de l'information, ceci afin de soulager sa mémoire.

2) Mais comment extraire l'information essentielle d'un message oral ? On peut avoir recours à plusieurs moyens de repère.

Reprenons par exemple le passage assez délicat que nous avons mentionné plus haut.

> "Well, I haven't been to a concert because the, the times I've heard the orchestra, I've been very unimpressed. You see, when one knows a work, it's very difficult to... if, if it's, if I don't know the work, it's different (-mm). I don't mind going to listen to something... when I... something I know like a symphony by Brahms or whoever it is (-mm) when I know the work (-mm) and I go and hear it played very, very poorly(-mm, oh yes)you know it makes a difference (-mm, oh yes). But if it's something modern I don't mind".

a) Tout d'abord le rythme de la phrase anglaise et particulièrement le système des toniques, mettent clairement en relief les éléments importants sur le plan sémantique. Ainsi dans la première phrase du texte considéré, les mots portant l'accentuation ('haven't, 'concert/'times, 'heard, 'orchestra/, 'unim'pressed, suffisent presque à eux seuls à donner le sens du message.
La suite du texte est plus délicate à suivre en raison de l'enchevêtrement des idées. Toutefois l'accentuation particulièrement saillante sur deux éléments, "if I 'don't' know the 'work" et "when I 'know the 'work", met nettement en évidence l'opposition qui constitue l'ossature de l'argumentation.

Il convient donc, dans des cas difficiles, de se détacher des habitudes de décodage du Français (où, les syllabes étant isotones, on a coutume de tout discriminer pour choisir ensuite ce qui est important) afin de se laisser porter par le rythme de la phrase anglaise, sans s'inquiéter exagérément des syllabes inaccentuées non perçues.
Certes, il faut tendre vers une discrimination de plus en plus précise, mais parallèlement il serait bon qu'un étudiant sache qu'il n'est pas indispensable de tout percevoir, à condition de reconnaître et de retenir les éléments accentués.

b)L'intonation, dans la mesure où elle vient souvent se superposer de manière redondante aux éléments significatifs du segment, apporte également une aide précieuse. Dans les premières étapes de l'acquisition de la langue maternelle, elle constitue l'unique puis le principal point de repère pour la compréhension. L'étudiant devrait se servir de son appui pour vérifier ses hypothèses d'interprétation, mais aussi pour soulager son effort de discrimination, et prendre un peu de distance par rapport au message qu'il perçoit. Dans l'exemple étudié, l'intonation traduit bien l'attitude condescendante du locuteur à l'égard de l'orchestre en question.

c) De même les gestes, les mimiques, etc... sont fort utiles dans les situations de dialogue ; mais on ne peut généralement pas les faire intervenir dans un cours, à moins de faire appel au circuit de télévision intégré.

d) Enfin, il serait bon de répertorier les "time-fillers", ou "bouche-trous", afin que l'étudiant sache les éliminer de ses préoccupations.

D - Conditions de réception du message.

Des bruits qui interviennent dans le canal de communication, ou des défaillances de l'attention, empêchent souvent la perception de certains éléments importants du message. Il faudrait entraîner l'étudiant à ne pas se laisser dérouter par ce phénomène, grâce à une double utilisation de la redondance segmentale et suprasegmentale.

1) La redondance est beaucoup plus forte à l'oral qu'à l'écrit, d'une part parce qu'elle doit compenser l'absence de retour en arrière, l'interférence de bruits, etc..., mais surtout parce qu'elle résulte souvent, comme nous l'avons vu, de difficultés à formuler une idée de manière satisfaisante dès la première tentative. Ainsi à une redondance linguistique s'ajoute, dans le cas de l'oral spontané, une redondance de contenu. Il faut donc savoir tirer parti de cet avantage présenté par la langue orale, ceci d'autant plus que l'Anglais est particulièrement

redondant (il l'est à 50 %) (19).

On pourrait par exemple faire rechercher à l'étudiant les niveaux auxquels se situe la redondance dans un enregistrement d'Anglais oral, et de quelle manière elle se manifeste, pour qu'il soit mieux préparé à se raccrocher aux éléments qui entourent un segment non perçu.

2) Il faudrait parallèlement développer sa capacité d'anticipation et de discrimination. Pour ce faire, on pourrait envisager des exercices construits à partir des passages qui ont suscité le plus d'erreurs ou de difficultés dans un cours existant. La méthode pourrait être la suivante :

- Après avoir entendu le passage qui précède l'élément difficile à percevoir, l'étudiant doit deviner (en se référant aux solidarités syntagmatiques et en procédant par élimination).

- la catégorie grammaticale probable de l'élément qui va suivre.

- sa catégorie sémantique.

- Ensuite on lui fait entendre l'élément problématique : ses composantes phonétiques doivent alors lui permettre de formuler une hypothèse précise, ou du moins de restreindre son choix.

- Puis il écoute la suite de l'enregistrement, et il rectifie son jugement si le mot deviné et le contexte ne forment pas un ensemble cohérent (20).

Cette méthode ne saurait être utilisée abusivement car elle deviendrait lassante. Elle présente toutefois l'avantage de forcer l'étudiant à une perception active, qui est souvent la condition même de la compréhension, mais qui doit être contrebalancée par une aptitude non moins grande à revenir sur ses pas dans les cas où le contexte ultérieur dément l'impression première.

(19) cf. Wilga Rivers, Listening Comprehension," The Modern language Journal, vol : 54, n° 3, Mars 1970, p. 197.
(20) cf. le "test by consistency" défini dans A Study of Thinking, p. 18.

CONCLUSION

L'arrêté ministériel du 22 Juin 1966 a eu un effet salutaire en mettant la Compréhension Orale à l'ordre du jour dans l'enseignement supérieur. Toutefois, les difficultés rencontrées par les étudiants à ce niveau semblent montrer que cette discipline est introduite trop tardivement dans le cycle des études. On a eu en effet tendance à confondre jusqu'à présent oral et écrit oralisé et à n'enseigner que ce dernier. Or, comme nous l'avons vu, la langue orale spontanée comporte des difficultés bien spécifiques que seul un entraînement approprié peut résoudre. Il serait souhaitable pour diverses raisons de conduire un tel entraînement sur l'ensemble des études linguistiques. Il ne pourrait, en effet, que se révéler utile à un élève du secondaire, même si celui-ci ne se destine pas à des études supérieures d'Anglais, car il correspond à un besoin réel de la vie courante. Et il permettrait à l'étudiant angliciste d'accroître sa compétence technique et de diminuer ainsi l'effet d'inhibition psychologique fréquemment suscité par un message oral, grâce à une adaptation permanente et progressive. (21).

(21) Le présent article est le texte d'une communication faite au XIIe congrès de la S.A.E.S. à Nancy (1972).